

Ophardt, Diemut; Schaumburg, Heike; Terzer, Eva; Richter-Haschka, Annette; Körbs, Caroline; Wagner, Susanne

Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters

Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 382-392



Quellenangabe/ Reference:

Ophardt, Diemut; Schaumburg, Heike; Terzer, Eva; Richter-Haschka, Annette; Körbs, Caroline; Wagner, Susanne: Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters - In: Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 382-392 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-172899 - DOI: 10.25656/01:17289

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-172899>

<https://doi.org/10.25656/01:17289>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Maria Degeling / Nadine Franken /
Stefan Freund / Silvia Greiten /
Daniela Neuhaus / Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

**Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven**

Degeling / Franken / Freund / Greiten /
Neuhaus / Schellenbach-Zell

**Herausforderung Kohärenz:
Praxisphasen in der
universitären Lehrerbildung**

Maria Degeling
Nadine Franken
Stefan Freund
Silvia Greiten
Daniela Neuhaus
Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Das Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1507).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Peggy Leiverkus, Wuppertal.
Römisches Mauerwerk am Römerturm in der Zeughausstraße, Köln.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2308-1

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	9
Vorwort	11
Einführung	13

Teil 1: Grundsätzliche Perspektiven auf Praxisphasen

Ulrike Weyland

Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen	25
---	----

Sabine Reh und Joachim Scholz

Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung	65
---	----

Thomas Häcker

Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern	81
--	----

Angelika Preisfeld

Die Bedeutung der Fachlichkeit in der Lehramtsausbildung in Biologie – Die Vernetzung universitären Fachwissens mit schulischen Anforderungen im Praxissemester	97
---	----

Michael Böhnke

„[...] Lehrer sein dagegen sehr“. – Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung	121
---	-----

Teil 2: Konzepte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

Bea Bloh, Lars Behrmann, Martina Homt und Stefanie van Ophuysen

Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung – Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters	135
--	-----

Judith Vriesen

Studienskizze und Studienprojekt – Umsetzung des Forschenden Lernens
im Rahmen des Praxissemesters in den Bildungswissenschaften
an der Technischen Universität Dortmund 149

Judith Schellenbach-Zell, Jörg Wittwer und Matthias Nückles

Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung:
Ansätze und mögliche Perspektiven 160

Andrea Brait

Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von
Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang
mit pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika 172

Teil 3: Konzepte zur Anregung von Reflexion

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der
Lehrerbildung. Potenziale von Blended Learning im Praxissemester 187

Gabriele Hornung, Lars Czubatinski, Henrik Andersen und Anna Kirsch

Digitale Reflexionsprofile – ein Ausbildungselement in der universitären
und schulischen Lehramtsausbildung 198

Silvia Greiten

Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat
zur Unterrichtsplanung im Praxissemester 209

Daniela Neuhaus

Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik 222

Sebastian Herbst

„Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung
individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und
kollegiale Fallberatung im Praxissemester 234

Nadine Franken und Angelika Preisfeld

Reflection-for-action im Praxissemester –
Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? 247

Kathrin Holten und Eduard Krause

InForM PLUS vor der Praxisphase – Zwischenbericht eines interdisziplinären
Elements in der Lehramtsausbildung an der Universität Siegen 259

Teil 4: Konzepte zur Gestaltung von Feedback*Kerstin Göbel und Andreas Gösch*

Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester	277
--	-----

Christoph Thyssen, Gabriele Hornung, Lisa Kiebusch und Kristine Klaeger

LiFe – LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität und Schule	289
---	-----

Katharina Neuber und Kerstin Göbel

Reflexion im Praxissemester – ein Forschungskonzept unter Rückgriff auf Schülerrückmeldungen zum Unterricht	302
--	-----

Maria Degeling

Feedback im Unterricht – Warum lernförderliches Feedback zu geben, eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und -begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion	312
---	-----

Teil 5: Konzepte zu Mentoring und Coaching*Andrea Gergen*

Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit ...	329
--	-----

Stefanie Schnebel

Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerbildung. Empirische Analyse in einem Peer-Coaching- Konzept nach dem Ansatz des Kollegialen Unterrichtscoachings	340
--	-----

Martina Fach-Overhoff

Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen?	353
--	-----

Michael Evers und Fani Lauermann

Ein Mentoring-Ansatz für empirische Projekte im Lehramtsstudium: Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Durchführung von empirischen Studien in Praxisphasen des Studiums	366
--	-----

*Diemut Ophardt, Heike Schaumburg, Eva Terzer, Annette Richter-Haschka,
Caroline Körbs und Susanne Wagner*

Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters	382
--	-----

Holger Weitzel und Robert Blank

Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? 393

Felician-Michael Führer

Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische
Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer
Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht 405

Teil 6: Begleitkonzepte zum Umgang mit Heterogenität

*Isabelle Erbslöh, Sandra Mubarak, Carina Hübner, Michael Angenendt und
Anna-Maria Hintz*

Doppelt qualifiziert für den Lehrerberuf – Kooperation zwischen dem
Studiengang Integrierte Förderpädagogik der Universität Siegen
und dem ZfsL Lüdenscheid 421

Thomas Gawlick und Anne Hilgers

Diagnose und Förderung bei Rechenschwäche in der Lehrerbildung:
Konzepte erproben und reflektieren 435

Natalie Hock und Rita Borromeo Ferri

Diagnostische Interviews – eine Chance zur Förderung der
diagnostischen Kompetenz von angehenden Mathematiklehrkräften
der Sekundarstufen 447

Maike Schindler

Kompetenzen auf- und Kontaktängste abbauen. Zur Ausbildung von
Lehramtsstudierenden für die Tätigkeit im inklusiven
Mathematikunterricht 460

Herausgeberinnen und Herausgeber 471

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 472

*Diemut Ophardt, Heike Schaumburg, Eva Terzer,
Annette Richter-Haschka, Caroline Körbs und Susanne Wagner*

Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters

1 Einleitung

Die Einführung eines Praxissemesters in das Lehramtsstudium wird in der Regel mit ambitionierten Erwartungen verbunden. Neben systemischen Effekten wie einer Verknüpfung von erster und zweiter Ausbildungsphase werden insbesondere für den Kompetenzerwerb der Studierenden vielfältige Ziele definiert: Über den Erwerb von praxisgesättigtem Handlungswissen zum Unterrichten hinausgehend, sollen die Studierenden ganzheitliche Einblicke in ein großes Spektrum außerunterrichtlicher Aufgaben erhalten. Sie sollen Kompetenzen forschenden Lernens, der kollegialen Unterrichtsentwicklung und der Selbstregulation aufbauen sowie erste Tuchfühlung mit der zweiten Ausbildungsphase aufnehmen (vgl. Gröschner u.a. 2013; Wachnowski & Kull 2015).

Damit das Praxissemester zu einem Lernarrangement wird, das die genannten Ansprüche erfüllt, sind zahlreiche Herausforderungen zu bewältigen. Zur Minimierung der Problematik widersprüchlicher Erwartungen (vgl. Weyland & Wittmann 2011, 57) sollte das Handeln der an der Ausbildung Beteiligten aus Schule, Universität und Vorbereitungsdienst – normalerweise weitestgehend unabhängig voneinander funktionierender Systeme – sinnvoll ineinandergreifen. Dies erfordert in organisatorischer Hinsicht eine klare Arbeitsteilung, die Schaffung von neuen kooperativen Settings für den inhaltlichen Austausch zwischen den Beteiligten sowie ein gemeinsames Verständnis der Lernbegleitung der Studierenden (vgl. Gröschner u.a. 2013, 79). Das Lernbegleitungskonzept sollte zudem ungeachtet der Fülle potenzieller Lernanlässe einen klaren Fokus auf die Entwicklung des Kernbereichs der professionellen Kompetenz, nämlich die Unterrichtsexpertise, richten. Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass die Coaching- und Mentoring-Kompetenzen für die lernwirksame, fokussierte Begleitung der Studierenden nicht vorausgesetzt werden können, sondern systematisch aufgebaut werden müssen (vgl. Hobson u.a. 2009). Dies gilt insbesondere für die Vorbereitung der Lehrkräfte an den Praktikumsschulen, denen als Mentorinnen und Mentoren im Zuge des Praxissemesters eine herausgehobene Bedeutung zukommt. Das

Lernbegleitungskonzept und die Qualifizierungsangebote des Berliner Praxissemesters bieten eine mögliche Antwort auf dieses Bündel an Anforderungen (vgl. Abbildung 1).

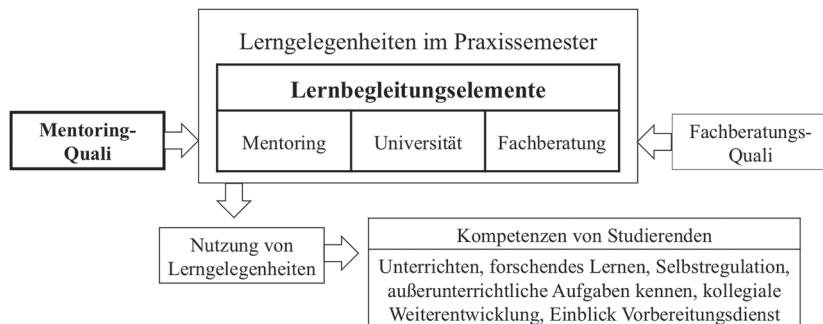


Abb. 1: Elemente der Lernbegleitung und Qualifizierung im Berliner Praxissemester

Im Kontext der gesamten Lerngelegenheiten des Praxissemesters stellt die Lernbegleitung mit den Elementen ‚Mentoring‘, ‚Universitäre Angebote‘ sowie ‚Fachberatung‘ einen zentralen Bestandteil dar. Um das Personal im Hinblick auf die Lernbegleitungsaufgaben zu professionalisieren, wurden flankierend eine Mentoringqualifizierung für die betreuenden Lehrkräfte (vgl. Kapitel 3) sowie eine Qualifizierung der Fachberatung (vgl. dazu Körbs u.a. 2018) eingeführt. Das Lernbegleitungskonzept und die Qualifikationsprogramme wurden von den vier lehrkräftebildenden Universitäten Berlins (Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, Technische Universität Berlin und Universität der Künste Berlin) sowie der Berliner Senatsbildungsverwaltung gemeinsam abgestimmt, konzeptioniert und implementiert.

Im Folgenden stellen wir zunächst die organisatorischen und inhaltlichen Kernelemente des Lernbegleitungskonzepts dar. Zur Mentoringqualifizierung gehen wir auf die konzeptuellen Eckpunkte ein und stellen erste Evaluationsergebnisse vor.

2 Lernbegleitungskonzept

Die drei Elemente der Lernbegleitung werden durch verschiedene Mitwirkende umgesetzt: Mentoringlehrkräfte an den Praktikumsschulen, Universitätslehrende der begleitenden fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Seminare sowie die Fachberaterinnen und Fachberater (Fachseminarleitungen aus dem Vorbereitungsdienst).

2.1 Organisation der Zusammenarbeit

Bezogen auf die Kompetenzziele des Praxissemesters (vgl. Tabelle 1) sind die Lernbegleitungsaufgaben so organisiert, dass mehrere Akteursgruppen sich in einigen Bereichen die Zuständigkeiten teilen – so fördern *alle* Beteiligten die Kompetenzen des Planens, Durchführens und Reflektierens von Unterricht. Daneben gibt es aber auch exklusive Zuständigkeiten. Den Universitätslehrenden (der Erziehungswissenschaft) ist die Förderung des forschenden Lernens vorbehalten, den Mentoringlehrkräften die Einführung in außerunterrichtliche Aufgaben und den Fachberaterinnen und Fachberatern die Förderung von Kompetenzen der kollegialen Weiterentwicklung sowie die Vermittlung von Einblicken in den Vorbereitungsdienst.

Tab. 1: Zuständigkeiten im Lernbegleitungskonzept

	Mentoring	Universität	Fachberatung
Unterrichten	x	x	x
Forschendes Lernen		x	
Selbstregulation	x	x	
Außerunterrichtl. Aufgaben	x		
Kollegiale Weiterentwicklung			x
Einblick in den Vorbereitungsdienst			x

Auch zeitlich und räumlich sind die Lernbegleitungselemente verteilt. Das Mentoring findet an der Praktikumsschule statt und erfolgt eng verknüpft mit den von den Studierenden zu erteilenden Unterrichtsstunden und entlang der konkreten handlungspraktischen Anforderungen. Die universitären Begleitseminare werden ebenfalls während des Praktikumszeitraums durchgeführt, ergänzt durch Unterrichtsbesuche der Universitätslehrenden aus den Fachdidaktiken an den Schulen. Das Lernangebot der Fachberatung (vgl. Körbs u.a. 2018) umfasst vier Bausteine: Beginnend mit der Beteiligung an ausgewählten Sitzungen im fachdidaktischen Universitätsvorbereitungseminar, bieten die Fachberaterinnen und Fachberater den Studierenden während des Praxissemesters Workshops zur Einführung des Verfahrens des „kollegialen Unterrichtscoachings“ an. Weiterhin zeigen sie ihren eigenen Unterricht und werten ihn mit den Studierenden aus. Schließlich beziehen sie die Studierenden in ausgewählte Veranstaltungen ihrer Fachseminare für den Vorbereitungsdienst ein.

Die Lernbegleitungselemente sind eigenständig. Sie bieten jedoch Anlässe für kooperative Settings, in denen Zusammenarbeit und fachlicher Austausch der Lernbegleitungsbeteiligten realisiert werden. Zum einen werden die Mentoringlehrkräfte von den Universitätslehrenden für die Mentoringtätigkeit im Praxissemester

qualifiziert. Diese Fortbildungen dienen neben der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zur Lernbegleitung auch der Verständigung über die Inhalte des Studiums sowie über die Erwartungen an die Studierenden seitens der Schule und der Universität (siehe dazu ausführlich Kapitel 3). Zum anderen werden Tandems zwischen Fachberatung und Universitätslehrenden der Fachdidaktiken gebildet, die die bereits genannten Sitzungen im Rahmen des Vorbereitungsseminars zum Praxissemester gemeinsam gestalten. Fachberatung und die universitäre Lernbegleitung sind dadurch inhaltlich anschlussfähig. Mitunter arbeiten die genannten Tandemkonstellationen auch bei der Qualifizierung der Mentoringlehrkräfte zusammen. Die Bildung der Tandems erfolgt aufgrund des Interesses an einer Zusammenarbeit, um eine optimale Passung zu gewährleisten.

2.2 Verständnis der Lernbegleitung

Wie bereits ausgeführt (vgl. Abbildung 1 und Tabelle 1), sollen die Studierenden im Praxissemester eine Fülle unterschiedlicher Kenntnisse erwerben und Kompetenzen entwickeln. Da hierbei der Kompetenz des Planens, Durchführens und Reflektierens von Unterricht eine herausragende Bedeutung zukommt, stellt sich die Frage, welche Formen der Lernbegleitung in diesem Bereich besonders wirksam sind. Gilt die Gelegenheit zur praktischen Erprobung zwar grundsätzlich als gute Rahmenbedingung, um das Unterrichten zu lernen, so weisen Studien darauf hin, dass die erhofften positiven Effekte vor allem von der Qualität der Lernbegleitung abhängen (vgl. Hascher 2012). Diese beruht nach Hobson u.a. (2009) v.a. auf der Orientierung am individuellen Lernbedarf der angehenden Lehrkräfte, der Gewährleistung von Autonomiespielräumen sowie der Qualität der psychologischen Unterstützung. Richter u.a. (2013) verglichen verschiedene Mentoring-Ansätze und wiesen nach, dass ein an konstruktivistischen Prinzipien orientiertes Mentoring sich günstig auf verschiedene motivationale Aspekte (u.a. Lehrerselbstwirksamkeit) auswirkt. Konstruktivistisch orientiertes Mentoring zielt im Unterschied zu instruierendem Mentoring nicht auf die Übermittlung von Wissen des Mentors oder der Mentorin an die Mentees, sondern geht von „interthinking“ (Warwick u.a. 2016, 557) in ko-konstruktiven Mentoring-Dialogen aus. Entlang der Herausforderungen der professionellen Handlungspraxis werden Ideen ausgetauscht, elaboriert und weiterentwickelt. Wissen wird im Prozess des „interthinking“ durch kognitiv aktivierende „dialogic moves“ (Bjuland & Helgevoold 2018, 247) – z.B. Erfragen von Informationen, Hinterfragen von Gedanken, Beisteuern von Evidenz und Begründungen, Refokussieren des Gesprächs – neu generiert.

Als evidenzbasierter, gut erprobter Ansatz für konstruktivistische Lernbegleitung zur Förderung von Unterrichtsexpertise gilt das *Fachspezifische Unterrichts-coaching*, das von Fritz Staub und Annelies Kreis (vgl. Staub 2004; Kreis & Staub 2011) in den USA und der Schweiz entwickelt wurde. Der Ansatz zielt darauf

ab, durch „ko-konstruktive Unterrichtsbesprechungen“ und konkrete dialogische Techniken den Aufbau von Planungs- und Reflexionsstrategien zu fördern. Im Mittelpunkt der „fokussierten Gesprächskultur“ (Staub 2004, 124) stehen die fachspezifischen Lernprozesse der jeweiligen Schülerinnen und Schüler. Im Unterschied zu der in der Ausbildungspraxis verbreiteten Durchführung von Nachbesprechungen zu Unterrichtsversuchen der Studierenden liegt der Fokus beim Fachspezifischen Unterrichtscoaching auf Vorbesprechungen, deren Lernwirksamkeit in einer quasi-experimentellen Studie nachgewiesen werden konnte (vgl. Kreis & Staub 2011). Für die beteiligten Lernbegleitenden bedeutet dies, dass die Implementierung des Fachspezifischen Unterrichtscoachings bei den Beteiligten ein Umdenken erfordert, denn diese Form der Lernbegleitung ist aus der eigenen Ausbildung in der Regel nicht bekannt.

Das Fachspezifische Unterrichtscoaching ist im Berliner Praxissemester das übergreifende Kernkonzept, das in zwei verschiedenen Varianten zum Einsatz kommt: dem klassischen Coaching, das die Mentoringlehrkräfte bei der Begleitung der Studierenden einsetzen, und dem „Kollegialen Unterrichtscoaching“ (vgl. Kreis & Staub 2017), das den Studierenden im Rahmen der Fachberatung als Technik der Weiterentwicklung von Unterrichtskompetenzen in kollegialen Settings vermittelt wird. Das heißt, die Studierenden wenden die Methode, mit der sie begleitet werden, auch untereinander an, um sich gegenseitig bei der Weiterentwicklung ihrer Unterrichtskompetenzen zu unterstützen.

Als weiteren davon zu unterscheidenden Gesprächstyp sieht die Lernbegleitung durch die Mentoringlehrkräfte die Durchführung von Orientierungsgesprächen mit den Studierenden vor. Indem zu Beginn und am Ende des Praktikums Entwicklungsziele geplant und reflektiert werden, soll die Selbstregulationsfähigkeit der Studierenden unterstützt werden.

3 Mentoringqualifizierung

Mentoring gilt – dazu besteht ein breiter Konsens – als besonders adäquates Mittel, um den praxisnahen Kompetenzerwerb von angehenden Lehrkräften zu unterstützen (vgl. Hobson u.a. 2009). Es wird zunehmend auf die Notwendigkeit hingewiesen, auch die Professionalisierung der Mentoringlehrkräfte in den Blick zu nehmen (vgl. Aspfors & Fransson 2015). Im Zuge der Einführung des Berliner Praxissemesters wurden in enger Abstimmung der vier lehrkräftebildenden Universitäten und mit Unterstützung durch die Senatsbildungsverwaltung sowie der Senatskanzlei fachspezifische Mentoringqualifizierungen in bisher 37 unterschiedlichen Fächern implementiert. Im Zeitraum 2013 bis Juni 2018 wurden insgesamt 1.266 Mentorinnen und Mentoren qualifiziert. Eine zentrale Voraus-

setzung für die berlinweite Einführung des Programms waren die seit 2013 an der Freien Universität Berlin und an der Humboldt-Universität zu Berlin über Drittmittel finanzierten Pilotqualifizierungen, in denen erste Erprobungen stattfanden (vgl. Ophardt & Pfitzner-Eden 2014).

3.1 Aufbau der Mentoringqualifizierung

Die Berliner Mentoringqualifizierung zielt zum einen darauf ab, den Mentoringlehrkräften einen Anschluss an das fachdidaktische Wissen zu vermitteln, das die Studierenden in ihrer jeweiligen Fachdidaktik aufgebaut haben. Kernelemente und zentrale Begrifflichkeiten des fachdidaktischen Seminars zur Vorbereitung auf das Praxissemester werden zu Beginn der Qualifizierung eingeführt. Zum anderen werden Kompetenzen zur Durchführung des Unterrichtscoachings und der Orientierungsgespräche vermittelt. Das Programm umfasst sechs Module im Umfang von insgesamt 19,5 Stunden. In zwei Modulen erfolgt eine Einführung in die allgemeinen Grundlagen der beiden Gesprächstypen (Orientierungsgespräch und Unterrichtscoachinggespräch), in vier Modulen werden zentrale fachdidaktische Konzepte eingeführt, die dann auf das Fachspezifische Unterrichtscoaching übertragen werden. Dies schließt die *Analyse von Gesprächsvideographierungen* (fremde und eigene) ein, sowie *Life-Coachings* mit Praxissemesterstudierenden, die in die Qualifizierung einbezogen werden. Deutlich hinausgehend über die Qualifizierungsfunktion repräsentieren die Mentoringqualifizierungen ein wichtiges, Kohärenz stiftendes Forum für den Austausch der zentralen Mitwirkenden: Mentoringlehrkräfte, Universitätslehrende, Fachseminarleitungen und Studierende wenden in direkter Interaktion ein geteiltes begriffliches Instrumentarium zur Planung und Weiterentwicklung von Unterricht an.

3.2 Evaluationsergebnisse

Die Evaluation des ersten berlinweiten Durchgangs der Mentoringqualifizierung hatte zwei Ziele. Zum einen sollte herausgefunden werden, inwieweit der Ansatz des *Fachspezifischen Unterrichtscoachings* – der im Hinblick auf die Rolle der Mentoringlehrkräfte ein Umdenken und eine Neubewertung der bisherigen Praxis erfordert (siehe Kapitel 2.2) – von den Teilnehmenden als sinnvoll und überzeugend akzeptiert wurde. Dazu gehörte auch die Frage, in welchem Ausmaß Discrepanzen zur vorherigen Betreuungspraxis wahrgenommen wurden und wie zuversichtlich die Lehrkräfte hinsichtlich einer praktischen Umsetzung waren. Zum anderen stand die Frage im Mittelpunkt, inwieweit das Qualifizierungsangebot als Ganzes akzeptiert wurde. Im Vorfeld gab es diesbezüglich zahlreiche Bedenken, die sich auf potentielle Widerstände bei den teilnehmenden Lehrkräften bezogen. Aus der Perspektive unterrichts- und betreuungserfahrener Mentoringlehrkräfte, so die Vermutung, könnte ein Qualifizierungsbedarf in den Bereichen Fachdi-

daktik und Unterrichtacoaching plausibilitätsbedürftig sein. Mit der Evaluation sollten Zufriedenheit, Wahrnehmung der Lerneffekte und das Ausmaß, in dem die Teilnehmenden durch die Qualifizierung zur Reflexion angeregt wurden, erfasst werden.

Für die Befragung wurde ein teilstandardisierter Fragebogen entwickelt und am Ende der Qualifizierung eingesetzt. Insgesamt 286 Lehrkräfte der an allen vier Berliner Universitäten stattfindenden Qualifizierungen beteiligten sich an der Befragung. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse zu den o.g. Fragestellungen erläutert.

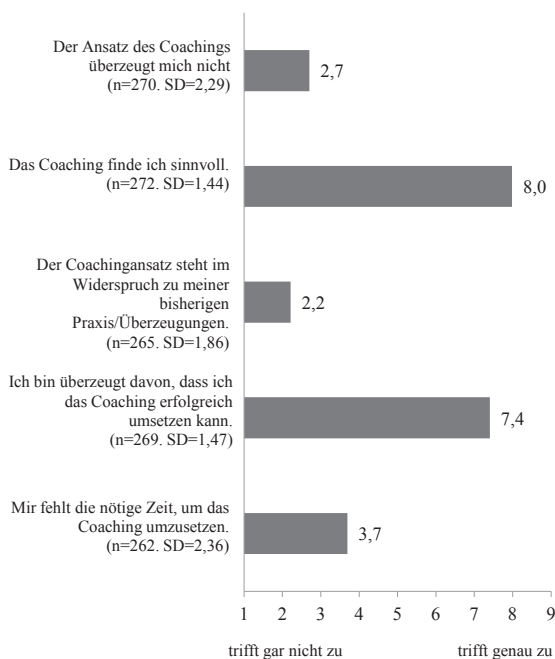


Abb. 2: Akzeptanz des fachspezifischen Unterrichtacoachings durch die Mentoringlehrkräfte

Die Ergebnisse zur ersten Fragestellung (siehe Abbildung 2) zeigen eindeutig eine überwiegend positive Einschätzung des Fachspezifischen Unterrichtacoachings durch die Teilnehmenden (Items 1 & 2). Obwohl davon auszugehen ist, dass der Ansatz aufgrund der innovativen Elemente eine Neubewertung der bisherigen Praxis und die Wahrnehmung von Diskrepanzen erforderlich macht, stimmen die Lehrkräfte der Aussage „Der Ansatz des Unterrichtacoachings steht im Widerspruch zu meiner bisherigen Praxis“ (Item 3) interessanterweise nur in eher gerin-

gem Ausmaß zu. Zudem sind die Lehrkräfte mehrheitlich eher überzeugt davon, dass sie das Coaching umsetzen können (Item 4), und dass zeitliche Ressourcen hierbei keinen Hinderungsgrund darstellen (Item 5).

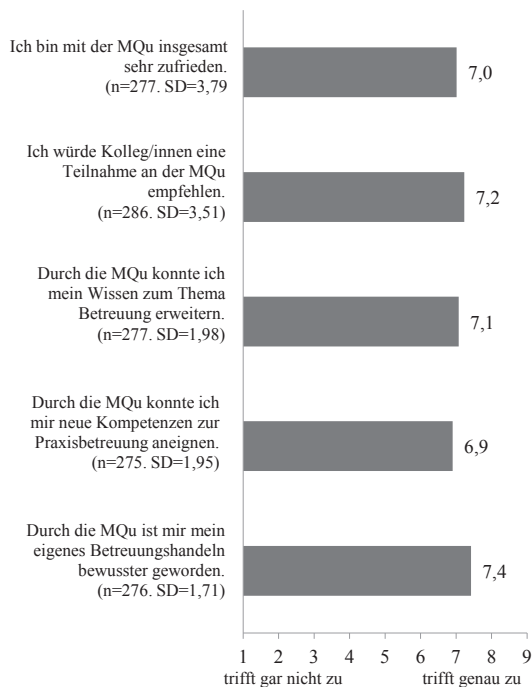


Abb. 3: Wahrnehmung der Mentoringqualifizierung (MQu) durch die Mentoringlehrkräfte

Im Hinblick auf die zweite Fragestellung (siehe Abbildung 3) verweisen die Befragungsergebnisse darauf, dass die Zufriedenheit mit der Qualifizierung im Durchschnitt hoch ausgeprägt ist (Items 1 & 2). Allerdings sind hier die relativ großen Standardabweichungen (3,79 & 3,51) zu beachten, d.h. die Wahrnehmung streut bei diesen Items stärker als bei den anderen. Auch die Einschätzungen zu den Lerneffekten liegen mehrheitlich im positiven Bereich, sowohl was die Ebene des Wissens angeht (Item 3) als auch die Ebene der Kompetenzen (Item 4). Die Lehrkräfte stimmen mehrheitlich der Aussage zu, dass das eigene Betreuungshandeln durch die Qualifizierung bewusster wurde (Item 5).

Insgesamt verweisen die Evaluationsergebnisse darauf, dass die im Vorfeld des Projekts breit diskutierten Bedenken nicht bestätigt werden konnten. So wurde etwa der voraussetzungsreiche Ansatz des Fachspezifischen Unterrichtscoachings von den teilnehmenden Mentoringlehrkräften besser angenommen als vermutet.

Die unerwartet geringe Wahrnehmung von Diskrepanzen zur vorherigen Praxis verweist entweder darauf, dass das Fachspezifische Unterrichtscoaching trotz der innovativen Elemente als anschlussfähig im Hinblick auf ein großes Spektrum vorhandener Mentoringüberzeugungen wahrgenommen wird oder dass nur eine oberflächliche Auseinandersetzung mit der erforderlichen Neubewertung stattgefunden hat (vgl. dazu Ophardt & Pfitzner-Eden 2014). Eine Untersuchung dieser Fragestellung erfordert jedoch weitergehende Zugänge.

Eine Einschränkung besteht darin, dass die referierten Daten zu Lerneffekten der Qualifizierung auf Selbsteinschätzungen beruhen. Rückschlüsse auf die Qualität der Mentoring-Performanz bei der Betreuung können daher nur bedingt getroffen werden. Es ist geplant, in zukünftigen Evaluationen die Perspektive der Studierenden einzubeziehen.

4 Fazit und Ausblick

Die Umsetzung eines Praxissemesters als kohärentes Lernarrangement stellt Institutionen, Organisationen und Mitwirkende vor vielfältige Herausforderungen. In diesem Beitrag wurde dargestellt, wie im Praxissemester in Berlin ein Lernbegleitungskonzept und eine Mentoringqualifizierung als Instrumente der Implementierung eingesetzt werden.

Das Lernbegleitungskonzept bietet den Rahmen für koordiniertes Handeln der Mitwirkenden beim Mentoring, an den Universitäten und in der Fachberatung. Die übergreifende Ausrichtung der Lernbegleitung am Ansatz des Fachspezifischen Unterrichtscoachings gewährleistet konzeptuelle Kohärenz. Die arbeitsteilige Zuordnung der Elemente der Lernbegleitung zu den Kompetenzzielen des Praxissemesters schafft Klarheit und Autonomie für die Handelnden.

Die Mentoringqualifizierung trägt in mehrfacher Hinsicht zum Gelingen des Praxissemesters bei. Hier kommen Akteurinnen und Akteure verschiedener Institutionen und Phasen der Lehrkräftebildung (Mentoringlehrkräfte, Universitätslehrende sowie Fachseminarleitungen) in einem Reflexionskontext zusammen, um sich gemeinsam mit fachdidaktischen Kernkonzepten und Kompetenzen der Lernbegleitung auseinanderzusetzen. Die Pilotevaluation des ersten gemeinsamen Durchlaufs zeigt, dass – entgegen der zuvor vielfach geäußerten Bedenken – das anspruchsvolle Konzept der Qualifizierung von den Teilnehmenden mehrheitlich positiv wahrgenommen wird.

Ungeachtet der positiven Zwischenbilanz stellen sich in der nächsten Phase der Umsetzung des Praxissemesters weitere Herausforderungen. Zum einen ist im Prozess der Ausweitung der Mentoringqualifizierung davon auszugehen, dass im Unterschied zur Anfangsphase, welche durch die Beteiligung eher innovations-

freudiger Mitwirkender geprägt war, bei der Expansion des Programms nun auch zunehmend Widerstände auftreten. Zum anderen wird deutlich, dass im Sinne einer nachhaltigen Wirkung positiver Effekte der Mentoringqualifizierung der systematische Aufbau von Netzwerkstrukturen sinnvoll wäre, in denen die Beteiligten sich über die praktischen Erfahrungen bei der Lernbegleitung austauschen und auf diesem Wege die Weiterentwicklung des Praxissemesters vorantreiben könnten. Eine zentrale Herausforderung besteht nicht zuletzt darin, die in den nächsten Jahren weiterhin erforderlichen Implementationsbemühungen auch unter den damit konkurrierenden Bedingungen eines akuten Mangels an Lehrkräften an den Schulen sowie der massiven Ausweitung der Studierendenzahlen in den Lehramtsstudiengängen aufrecht zu erhalten.

Mit der erfolgreichen Einführung des Konzepts ist die Arbeit also nicht beendet. Es stellt sich nun die Aufgabe der Weiterentwicklung und Verfestigung des Lernbegleitungskonzepts. Im Dienste der Kohärenz einer phasenübergreifenden Lehrkräftebildung gehört hierzu auch, den Ansatz des ko-konstruktiven Unterrichtscoachings über die erste Phase der Ausbildung hinaus im Vorbereitungsdienst und in die Arbeitsprozesse an den Schulen zu integrieren. Erst damit wäre das Ziel einer nachhaltigen Verbesserung der Lehrkräftebildung erreicht.

Literatur

- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015): Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. In: *Teaching and Teacher Education* 48, 75-86.
- Bjuland R. & Helgevoid, N. (2018): Dialogic processes that enable student teachers' learning about pupil learning in mentoring conversations in a Lesson Study field practice. In: *Teaching and Teacher Education* 70, 256-254.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 27 (1+2), 77-86.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2, 109-129.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009): Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. In: *Teaching and Teacher Education* 25 (1), 207-216.
- Körbs, C., Harke, S., Schäfer-Franke, R. & Wagner, S. (2018): Konzeption und Wirksamkeit der Fachberatung als Element der Lernbegleitung im Berliner Praxissemester. Symposiumsvortrag auf dem 11. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung und Professional Schools of Education, 08.-09.03.2018, Flensburg.
- Kreis, A. & Staub, F.C. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum – eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), 61-83.
- Kreis, A. & Staub, F. (2017): Kollegiales Unterrichtscoaching: Ein Instrument zur praxissituerten Unterrichtsentwicklung. Köln: Carl Link.
- Ophardt, D. & Pfitzner-Eden, F. (2014): Konzeption und Evaluation einer Mentoringqualifizierung für Lehrkräfte: Veränderung von Beliefs durch kognitiven Konflikt? Symposiumsvortrag auf dem Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, 23.-25.06.2014, Luzern.

- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusman, U., Anders, Y. & Baumert J. (2013): How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. In: *Teaching and Teacher Education* 36, 166-177.
- Staub, F. C. (2004): Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (3), 113-141.
- Wachnowski, K. V. & Kull, C. (2015): Zur Einführung des Praxissemesters in NRW: Chancen und Herausforderungen. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 63 (2), 194-206.
- Warwick, P., Vrikki, M., Vermunt, J. D., Mercer, N. & van Halem, N. (2016): Connecting observations of student and teacher learning: An examination of dialogic processes in Lesson Study discussions in mathematics. In: *ZDM – Mathematics Education* 48 (4), 555-569.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011): Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. Vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010. Frankfurt/M.: GFPF e.V.